Comment dépasser le « monolinguisme » au Japon ? Réflexion du point de vue de la politique linguistique éducative

Atsuko Koishi
Université Keio

Résumé : Un bref état des lieux de l'enseignement des langues vivantes au Japon ne peut que mettre en évidence son caractère « monolingue », tant le seul apprentissage de l'anglais se trouve mis en valeur à tous les niveaux de l'enseignement, du primaire au supérieur. Or, dans un monde à la complexité sans cesse croissante sur tous les plans, un pays peut-il encore se passer de personnes compétentes capables d'agir dans une langue autre que l'anglais ? De la même façon, afin de mieux saisir cette complexité de manière adéquate et profonde, n'est-il pas mieux pour un individu de posséder plusieurs langues ? À travers plusieurs exemples, nous voudrions montrer que le « monolinguisme » institutionnel est un fait « fabriqué », que ce que l'on appelle le « besoin » langagier est souvent manipulé et qu'au final, il appartient aux enseignants et aux institutions scolaires et universitaires de faire découvrir de vrais besoins aux apprenants. Nous pourrions ainsi faire de l'enseignement des langues vivantes une authentique éducation à l'altérité et non un outil coercitif d'uniformisation.

Mots-clés : « monolinguisme » institutionnel, politique linguistique éducative, plurilinguisme, multilinguisme, besoin langagier.

1 Introduction : le « plurilinguisme » et le « multilinguisme »

Cet article a pour but de réfléchir sur l'état actuel de l'enseignement des langues vivantes au Japon et, à travers son analyse, de proposer de nouvelles voies d'enseignement dans la perspective d'une diversité linguistique et culturelle.

Alors que l'anglais ne possédait, tout du moins avant la parution du *CECR* (*Cadre européen commun de référence pour les langues*), que le seul terme « *multilingualism* », la langue française nous proposait déjà depuis longtemps celui de « plurilinguisme » à côté de celui de « multilinguisme ». Il est à noter que depuis la nouvelle définition

dans ce *CECR* du terme « plurilinguisme[1] », on parle moins de la distinction existant à l'origine entre le « plurilinguisme » et le « multilinguisme ». Cependant, puisque les notions représentées originairement par ces deux termes sont importantes pour notre propos, il nous semble utile, avant toute chose, de préciser leurs définitions respectives.

Selon le linguiste C. Truchot (1994, p. 21), le premier, le « plurilinguisme », renvoie à « des situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné » et le second, à « la connaissance multiple de langues par un même individu ». Bien que cette distinction ne soit pas toujours suivie d'effets, nous voudrions souligner qu'il apparaît capital, à ce stade historique et géopolitique du Japon et de l'Asie du nord-est de réaliser à la fois le « plurilinguisme » et le « multilinguisme » par le biais de l'enseignement des langues vivantes.

Or, l'état actuel de l'enseignement des langues vivantes démontre que l'on va de plus en plus dans le sens opposé. Nous voudrions donc faire d'abord un petit état des lieux de cet enseignement. Ensuite, après avoir montré que les arguments avancés pour promouvoir l'enseignement de l'anglais, notamment les « besoins des apprenants » sont souvent « truqués », nous chercherons à présenter nos propositions afin de dépasser le « monolinguisme » institutionnel au Japon.

2 L'état des lieux de l'enseignement des langues vivantes au Japon

Le Japon est un pays où domine un « habitus monolingue[2] ». Autrement dit, selon la terminologie de B. Cerquiglini[3], c'est un pays « monologique ». Le terme « monologique » est constitué de « mono » et de « logique » et tout « pays monologique » s'avère être un pays au système politique et éducatif extrêmement centralisé et où la langue nationale est très puissante. Ce type de pays possède également une force assimilatrice puissante au niveau linguistique et culturel vis-à-vis de populations venant d'ailleurs[4]. Ainsi, en dépit de la rapide évolution démographique de la société japonaise, la tendance « monolingue » ou « monologique » reste inchangée et elle se reflète également dans les politiques de l'enseignement des langues vivantes : elle est très pauvre quant au nombre et à la variété de langues offertes dans les établissements scolaires. Une seule langue étrangère est requise à partir du collège jusqu'à la fin du lycée et cette seule langue est presque toujours l'anglais, à quelques exceptions près. À l'université, la situation s'est également détériorée depuis 1991[5].

[1] Dans le *CECR*, la compétence « plurilingue » est définie comme « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » à côté du « multilinguisme » qui est « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (p. 11).

[2] Pour le terme « habitus », voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970).

[3] Dans sa conférence donnée en décembre 2005 à l'Université Sophia, Japon.

[4] L'opposé serait un pays qui admettrait le « pluralisme » culturel et linguistique.

[5] Depuis longtemps, l'université avait été le seul endroit où les jeunes Japonais pouvaient apprendre une deuxième langue étrangère en plus de la première, l'anglais. Cependant, depuis la « dérégulation du curriculum de l'enseignement supérieur », règlement adopté par le ministère de l'Éducation nationale en 1991, le statut de la deuxième langue étrangère a changé : il est passé d'obligatoire à optionnel. Il n'est donc pas surprenant que, dans la forte tendance de monolinguisme anglais dans l'enseignement des langues étrangères, beaucoup d'universités aient abandonné la deuxième langue étrangère, gardant ainsi seulement l'anglais.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

Cet « habitus monolingue » du système éducatif japonais, où l'anglais est la seule langue étrangère, semble s'accentuer ces derniers temps dans les discours officiels. Ainsi le programme d'enseignement pour le collège, promulgué en 1998 et mis en pratique depuis 2002, a introduit deux nouveautés : à côté de la nouvelle clause stipulant que l'apprentissage d'une langue étrangère était « obligatoire[6] », une petite phrase révélatrice a été insérée disant qu'« en principe, c'est l'anglais qui doit être enseigné au collège ». Précédemment, et ce pendant plus de 50 ans après la Deuxième Guerre mondiale, la langue anglaise n'avait jamais joui d'un statut aussi privilégié vis-à-vis des autres langues, du moins dans les programmes officiels.

De plus, en 2002, le ministère de l'Éducation nationale a rendu public le « Cadre stratégique pour former les "Japonais maîtrisant l'anglais" » (「英語が使える日本人」を育成するための戦略構想) qui a été suivi, l'année suivante, par le « Plan d'action pour former les "Japonais maîtrisant l'anglais" » (「英語が使える日本人」を育成するための行動計画). Dans ces deux textes, et plus encore dans le deuxième, le ministère a précisé, en fixant des objectifs chiffrés, comment améliorer les curricula de l'enseignement de l'anglais afin de rendre le peuple japonais capable d'utiliser la langue anglaise.

Un autre événement qui a été sujet à controverse dans le domaine de la politique linguistique éducative est l'annonce fin mars 2008 du nouveau programme pour l'enseignement primaire. Dans ce texte, le ministère de l'Éducation nationale a introduit les *Gaikokugo-Katsudo* (des activités de langues étrangères) au niveau de la 5e et de la 6e année de l'école élémentaire à raison de 35 heures par an, soit une heure par semaine. Et il stipule tout comme le programme actuel pour le collège : « En principe, l'anglais doit être introduit… »

Cette tendance va s'accentuant. En mars 2009, le nouveau programme d'enseignement pour le lycée introduit le principe de « cours d'anglais en anglais ». Et en 2011 ont été publiées « cinq propositions et des mesures concrètes pour améliorer la compétence en anglais, langue commune internationale » par le comité d'études pour l'amélioration chez les Japonais de la compétence en langues étrangères du ministère de l'Éducation nationale. En 2012, un comité du Parti démocrate, ex-parti gouvernemental, a rendu publiques les « Stratégies pour la formation de ressources humaines adaptées à la mondialisation », parmi lesquelles le renforcement de l'enseignement de l'anglais constitue l'un des piliers principaux. Et en décembre 2013, le « Plan d'exécution pour améliorer l'enseignement de l'anglais adapté à la mondialisation » du ministère de l'Éducation nationale a finalement proposé l'enseignement de l'anglais proprement dit au niveau de la 5e et de la 6e année de l'école élémentaire et les *Gaikokugo-Katsudo* actuelles pour les élèves de la 3e et la 4e et ceci à partir de 2020. Ainsi, tous les textes officiels concernant l'enseignement des langues vivantes vont dans le sens d'accentuer le « monopole » de l'anglais. Le terme « langue étrangère » est synonyme de « l'anglais » !

Or, le monde va vers une complexité sans cesse croissante sur tous les plans. À l'intérieur de ses frontières, le Japon a connu, en dix ans, de 1998 en 2008, presque

[6] Jusqu'alors, les langues étrangères avaient été enseignées dans presque tous les collèges et lycées sans toutefois être requises officiellement par les programmes d'enseignement ni par d'autres textes juridiques.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

50 % d'augmentation du nombre de ses résidents étrangers[7]. Cette évolution démographique signifie que, de fait, le plurilinguisme et le multiculturalisme au Japon sont en train de se développer rapidement. Sur le plan extérieur, nous vivons la période post-Guerre Froide et la mondialisation. Cultiver ses rapports multilatéraux avec les autres pays est un impératif pour le Japon. D'après J. Terashima (2010), il faut « arrêter de voir le monde à travers les États-Unis ».

Dans une telle situation générale, un pays peut-il encore se passer de personnes compétentes capables d'agir dans une langue autre que l'anglais ? De la même façon, afin de mieux saisir cette complexité de manière adéquate et profonde, n'est-il pas mieux pour un individu de posséder plusieurs langues ? Une langue véhiculant des visions du monde et des valeurs, plus on parle différentes langues, mieux on pénètre le mystère du monde et plus un pays a à sa disposition de telles personnes, plus il a de chances de pouvoir s'engager correctement et intelligemment dans des rapports multilatéraux avec ses voisins que ceux-ci soient proches ou éloignés.

3 Les besoins et les choix

Les partisans du « tout anglais » ou « tout d'abord l'anglais » avancent toujours les « besoins des apprenants » comme argument principal. Mais il s'agit souvent des besoins du monde industriel, comme le confirment H. Erikawa (2009), M. Wada (2004), R. Terashima (2007) et bien d'autres, et les besoins des apprenants scolaires et universitaires peuvent être autres. D'ailleurs, le but de l'enseignement des langues vivantes ne peut pas, ni ne devrait, être identique à celui du monde industriel. Nous tenons à citer à ce propos M. Candelier et G. Hermann-Brennecke (1993, p. 20) : « Ce qui est proposé massivement s'intériorise en désir subjectif. » Si l'on n'a que l'anglais dans son environnement, aussi bien dans le curriculum à l'école que dans les médias, tous insistant sur l'« importance » de cette langue, on finira par croire qu'elle est indispensable pour sa vie. Ils signalent également : « On ne ressent de besoin que de ce que l'on connaît. » Si les élèves et les étudiants japonais « veulent » tant apprendre l'anglais, est-ce que cela ne serait pas dû au manque d'informations sur les langues autres que l'anglais, ces langues n'étant notamment aucunement « visibles » dans les curriculums scolaires et universitaires ? Qui plus est, les jeunes ont rarement des personnes autour d'eux qui maîtrisent ces langues.

À ce propos, citons plusieurs exemples. D'abord, le cas du Campus de Shônan Fujisawa (SFC) de l'Université Keio, le campus qui a été créé en 1990. Sur ce campus, où il n'y a pas de distinction entre la première langue étrangère et la deuxième, les informations données au préalable sur les langues et cultures ont complètement modifié les « besoins » des étudiants. Le tableau 1 montre un changement drastique quant aux choix des langues par les étudiants de la première année après 2 mois de séances d'informations appelées « *Sôgô-Kôza* » (de mi-avril à mi-juin[8]) sur les langues et cultures offertes dans les programmes. Les chiffres sont très éloquents : le nombre d'étudiants

[7] http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/press_090710-1_090710-1.html (23/09/2015). Selon les dernières données statistiques (fin 2014), ce nombre était de 2 121 831 et représentait 1,67 % de la population totale (127 064 000, 1er décembre 2014). (« Les données statistiques concernant les étrangers enregistrés au Japon fin 2014 ») (21/09/2015)

[8] Au Japon, l'année universitaire commence début avril et se termine fin mars.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

ayant opté pour l'anglais a baissé de 36 % faisant augmenter celui des étudiants se destinant à une autre langue.

Tab. 1 : Les « besoins » et les choix en 1990 (Université Keio-SFC)

1990	Avant « *Sôgô-kôza* »	Après « *Sôgô-kôza* »	Inscrits[9]
Anglais	86,6 %	50,3 %	56,2 %
Allemand	4,2	17,2	13,7
Français	5,7	14,0	11,6
Chinois	2,8	9,2	9,8
Coréen	0,3	5,8	5,7
Indonésien	0,4	3,5	3,0

Le tableau 2 montre les chiffres de 1993 où l'on constate que le pourcentage pour l'anglais est celui qui a le plus chuté (un peu plus de 50 % !) après le « *Sôgô-Kôza*[10] ».

Tab. 2 : Les « besoins » et les choix en 1993 (Université Keio-SFC)

1993	Avant « *Sôgô-kôza* »	Après « *Sôgô-kôza* »	Inscrits
Anglais	71,8 %	21,4 %	43,2 %
Allemand	8,2	20,9	14,9
Français	10,6	20,1	17,5
Chinois	5,5	25,1	13,8
Coréen	1,3	7,6	6,9
Indonésien	2,7	4,8	3,6

Comme le disaient Candelier et Hermann-Brennecke, les étudiants ne ressentent ni le besoin ni l'envie de choisir une langue qu'ils ne connaissent pas. Qui aurait en effet envie d'opter pour une langue, prenons par exemple l'indonésien, lorsque l'on ne sait pas, tout d'abord qu'elle existe, puis qu'elle est très répandue dans une région du monde près du Japon et qu'enfin, apprendre cette langue permettra un contact direct avec une culture très riche ? Faire donc choisir quelque chose sans donner de réelles informations sur les objets à choisir, relève davantage d'une coercition manipulée que d'un véritable choix.

Prenons d'autres exemples. Tout d'abord, celui du collège et du lycée Musashi à Tokyo. Dans cet établissement privé de garçons, l'enseignement d'une 2e langue étrangère qui commence en 3e année du collège est obligatoire depuis 2003, les élèves ayant le choix

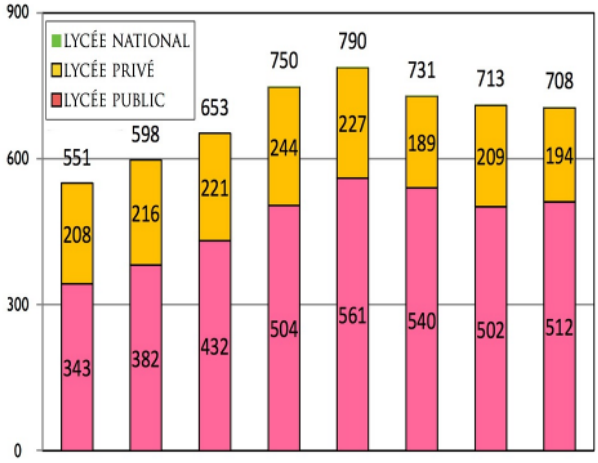
[9] En fonction du nombre de places, également déterminé en fonction du nombre d'enseignants prévus, il y a eu une petite variation du nombre d'inscrits pour chaque langue selon les lettres de motivation écrites par les étudiants.

[10] Pour plus de détails à propos du « *Sôgô-Kôza* » et de l'ensemble de la politique linguistique éducative de ce campus, voir A. Koishi (2005).

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

entre l'allemand, le français, le chinois et le coréen. Mais selon M. Yamazaki (2008, p. 18), le directeur de l'école, même à l'époque où cet enseignement ne revêtait aucun caractère obligatoire, 90 % des élèves optaient pour cet apprentissage. Citons encore l'exemple du Lycée annexe de l'Institut universitaire (cursus de deux ans) pour les études étrangères de la préfecture de Kanagawa où l'apprentissage d'une 2e langue vivante est obligatoire. Il est vrai que c'est un lycée public plus ou moins spécialisé dans l'apprentissage des langues étrangères, mais N. Suzuki (2008, p. 27), enseignante dans ce lycée, nous fait part de résultats très intéressants à la suite d'enquêtes menées auprès des jeunes collégiens qui souhaitaient entrer dans ce lycée. Ils font apparaître que c'était justement l'apprentissage d'une 2e langue vivante qui avait attiré ces jeunes. N. Suzuki précise : « Il y a chez les jeunes, qui sont encore loin du concours d'entrée à l'université, un véritable désir d'apprendre "l'anglais + (une autre langue)" et une véritable curiosité envers les autres. »

Dans ce contexte, nous tenons à présenter un graphique qui montre une augmentation rapide du nombre des lycées proposant des cours de langues autres que l'anglais. Bien que la modalité d'enseignement ne soit pas précisée dans ce document, l'augmentation rapide du nombre de lycées publics proposant cet enseignement est impressionnante.



	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2012	2014
LYCÉE PUBLIC	343	382	432	504	561	540	502	512
LYCÉE PRIVÉ	208	216	221	244	227	189	209	194
LYCÉE NATIONAL	-	-	-	2	2	2	2	2
TOTAL	551	598	653	750	790	731	713	708

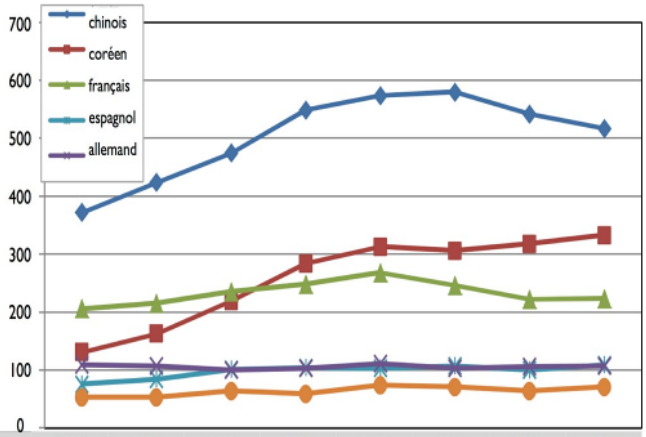
FIG. 1 : Nombre de lycées proposant des cours de langues autres que l'anglais (1999-2014[11])

Dans la figure 2, sur la même période, nous constatons que le choix des langues des voisins, le chinois et le coréen, augmente, ce qui est un phénomène appréciable.

[11] Reproduit en français à partir du graphique du site suivant : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afieldfile/2015/04/09/1323948_03_2.pdf (« État des lieux des échanges internationaux, niveau lycées en 2013 », Ministère de l'Éducation nationale) (23/09/2015).

[12] *Id.*

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334



	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2012	2014
CHINOIS	372	424	475	549	574	580	542	517
CORÉEN	131	163	219	284	313	306	318	333
FRANÇAIS	206	215	235	248	268	246	222	223
ESPAGNOL	76	84	101	104	103	107	100	109
ALLEMAND	109	107	100	103	111	103	106	107
AUTRES	53	53	64	59	74	71	64	71
TOTAL	947	1046	1194	1347	1443	1413	1352	1360

FIG. 2 : Nombre de lycées selon les langues proposées autres que l'anglais (1999-2014[12])

4 Les représentations des pays étrangers et l'apprentissage des langues

Avant de conclure, il nous semble opportun de citer une petite anecdote. À l'automne 2010, nous avons eu la chance de mettre en place des « activités multilingues » pour une centaine d'élèves de 6e (11-12 ans) dans une école élémentaire publique de la ville de Yokohama. Ces activités, inspirées par les approches EOLE et Evlang[13] et conçues dans une perspective interculturelle, ont été proposées par nous-mêmes et furent fort bien acceptées par les enseignants de l'école[14]. Avant de les lancer, au printemps, nous avions mené une petite enquête auprès des élèves pour avoir une idée de leurs représentations des langues et des pays étrangers. Il s'agissait d'une enquête sommaire et rudimentaire dans laquelle nous leur demandions de citer les pays qu'ils aimaient ou qu'ils n'aimaient pas, les langues qu'ils désiraient apprendre, etc. Nous leur avions également demandé d'expliquer le « pourquoi » de leurs réponses. Le but de cette enquête consistait à savoir si nos activités multilingues, au bout d'un semestre, pourraient avoir des effets sur leurs représentations. Nous n'espérions donc pas à grand-chose de cette enquête initiale. Or, les résultats ont eu de quoi nous surprendre ! Pour « les pays que je n'aime pas », 80 % des élèves ont cité la Chine

[13]L'EOLE (Éducation et ouverture aux Langues à l'école) suisse et l'Evlang (Éveil aux langues / langage) européen sont des approches pour introduire des activités multilingues à l'école dans une perspective interculturelle. Voir C. Perregaux *et al.* (2003) et M. Candelier *et al.* (2003).

[14]Dans le courant général vers l'apprentissage de l'anglais même au niveau primaire, cette décision d'introduction par les enseignants des activités multilingues pourrait être qualifiée de « courageuse ».

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

et la Corée du Nord[15]. Les raisons avancées étaient les « *gyozas* (raviolis chinois) empoisonnés[16] » pour la Chine et les otages pour la Corée du Nord. Pour « les pays que j'aime », beaucoup, 40 %, d'entre eux ont répondu « le Japon » car, disaient-ils, « c'est un pays propre, sûr… ». Nous avons été impressionnés par le fait que, les réponses des élèves reflétaient fidèlement l'opinion publique dans les médias. Quant à la réponse « Japon », elle nous a quelque peu déconcertés car lorsque nous avions formulé les questions, nous ne nous attendions pas à avoir des réponses citant leur propre pays. La naissance d'un tel sentiment d'ethnocentrisme et d'antipathie vis-à-vis des pays voisins a de quoi nous inquiéter et nous pousse à réfléchir sur nos rôles en tant qu'enseignants de langues vivantes.

5 Conclusion : propositions pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel

Pour terminer, nous voudrions avancer quelques propositions pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel. Ce qui apparaît comme le plus important est de cultiver la sensibilité à la « diversité » linguistique et culturelle dès le plus jeune âge et briser ainsi l'« habitus monolingue ». À cet effet, les mesures suivantes sont envisageables :

- Au niveau « primaire » : l'introduction des activités multilingues du type EOLE ou Evlang au lieu de/en même temps que les activités d'anglais voire l'enseignement de l'anglais.

- Au niveau « secondaire » : l'introduction d'une 2e langue vivante, à côté de l'anglais, au lycée est impérative. Le Japon est un des rares pays au monde où l'enseignement d'une 2e langue vivante est très peu pratiqué[17].

- Au niveau « supérieur » : la diversité et le perfectionnement : (1) Il faut tout d'abord abolir ce système dans lequel l'anglais est *a priori* la première langue étrangère et laisser aux étudiants le libre choix des langues à apprendre. La raison en est qu'à côté des soucis de diversité linguistique, le privilège institutionnel dont jouit l'anglais rend son enseignement très peu efficace dans de nombreux établissements[18]. (2) On devra par la suite viser le vrai perfectionnement, voire la professionnalisation, de l'apprentissage des langues vivantes si les étudiants le souhaitent.

En outre, l'amélioration du système de formation des enseignants est également impérative et urgente. Cependant, puisque c'est un sujet qui nécessiterait une autre étude

[15] Il faut préciser que c'était encore la période bien avant le conflit territorial entre la Chine (septembre 2010) ainsi que le bombardement d'une île sud-coréenne par la Corée du Nord (novembre 2010).

[16] Il s'agit d'un accident où quelques *gyozas* importés de Chine étaient empoisonnés et ils ont provoqué des morts au Japon.

[17] Y. Ôtani (1997), Y. Ôtani *et al.* (2004). Un groupe de travail de la JALP (Japan Association for Language Policy), dont l'auteur du présent article est la représentante, a proposé, en février 2014, auprès du ministère de l'Éducation nationale et des organes concernés l'introduction d'une deuxième langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire. Il est à noter que cette proposition n'a toujours pas eu d'écho jusqu'à présent(fin septembre 2015).

[18] Y. Yamada (2005), T. Suzuki (1999), etc.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

approfondie, nous n'entrerons pas dans les détails. Nous nous contenterons de signaler la publication en Europe des deux textes suivants qui nous donneront l'occasion de réfléchir en la matière : *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (Final Report)* (2004) et *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (2007).

Nous avons écrit plus haut : « Il faut cultiver la sensibilité à la diversité et briser l'habitus monolingue. » C'est justement le rôle des enseignants d'une langue autre que l'anglais. Citons à ce propos un passage d'un livre de M. Mizumura (2008, p.88) dont nous proposons la traduction : « Sur la relation asymétrique "l'Occident / le Non-Occident", se superpose maintenant une autre relation asymétrique "le monde anglophone / le monde non-anglophone". Les écrivains qui écrivent dans une langue autre que l'anglais pourraient-ils avoir quelques avantages par rapport à ceux qui écrivent en anglais ? Non, aucun avantage… sauf UN. Eh bien, cet avantage se trouve dans le fait que nous, en tant qu'écrivains non anglophones sommes forcés de réfléchir constamment sur les langues. Et seulement ceux qui sont forcés de réfléchir sur les langues sont également forcés de savoir que la "vérité" n'est pas unique ; c'est-à-dire qu'il y a une autre vérité que celle qui peut être saisie en anglais, que celle qui est construite en anglais. » Voici un thème de réflexion énorme pour nous tous. Si l'on admet ce que dit Mizumura, on pourrait espérer que les enseignants d'une langue autre que l'anglais sont plus aptes de par la position dans le champ des langues à relativiser les visions du monde et par conséquent capables de contribuer à mettre en œuvre la diversité.

Bibliographie

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit.

Candelier, M. *et al.* (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. et G. Hermann-Brennecke (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Erikawa, H. (2009), « Shôgakkô Eigo to iu "murinandai" wo norikoeru tameni (« Pour surmonter le "problème" de l'anglais au primaire ») », *Kaihô-kyôiku*, °500, pp. 9-16.

Kelly, M. (dir.) (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (Final Report)* : http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf (23/09/2015).

Koishi, A. (2005), « SFC gaikokugo-kyôiku no hensen » (« L'évolution de l'enseignement des langues étrangères au SFC »), *in Gaikokugo-kyôiku no re-design* (*Le « Re-design » de l'enseignement des langues étrangères*), Tokyo : Keio University Press, pp. 28-51.

Mizumura, M. (2008), *Nihongo ga horobiru toki* (*Lorsque la langue japonaise disparaîtra*), Tokyo : Chikuma Shobo.

Newby, D. (dir.) (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages* : < http ://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPExtract.pdf > (23/09/2015)

Ôtani, Y. (1997), « Shogaikoku ni okeru gaikokugo-kyôiku kaizen no hôkô » (« Où va l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères dans le monde ?) », *in* T. Higuchi (dir.), *Shôgakkô kara no gaikokugo-kyôiku – Gaikokugo-kyôiku kaikaku eno teigen* (*L'enseignement des langues étrangères à partir du primaire – Propositions pour améliorer l'enseignement des langues étrangères*), Tôshindô, pp. 41-49.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

Ôtani, Y. *et al.* (2004), *Sekai no Gaikokugo-kyôiku seisaku-Nihon no gaikokugo-kyôiku no saikôchiku ni mukete* (*La politique linguistique éducative du monde-Pour la reconstruction de l'enseignement des langues étrangères au Japon*), Tokyo : Tôshindô.

Perregaux, C. *et al.* (2003), *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2, Neuchâtel : SG/CIIP.

Suzuki, N. (2008), « Kanagawa-kenritsu Gaigo Tandai Fuzoku Kôkô ni okeru daini gaikokugo kyôiku ni tsuite » (« Sur l'enseignement de la 2e langue étrangère au Lycée annexe de l'Institut universitaire à deux ans pour les études étrangères de la préfecture de Kanagawa »), *in Kyaria Design ni tsunagaru tagengo kyôiku* (*Éducation multilingue pour le « Career Design »*), Tokyo : Institut japonais pour l'éducation privée, pp. 21-27.

Suzuki, T. (1999), *Nihonjin wa naze eigo ga dekinaika* (*Pourquoi les Japonais ne maîtrisent-ils pas l'anglais ?*), Tokyo : Iwanami Shinsho.

Terashima, J. (2010), *Sekaï wo shiru chikara* (*La force de connaître le monde*), Tokyo : PHP Shinsho.

Terashima, R. (2007), *Eigo Kyôiku Genron* (*Principe de l'enseignement de l'anglais*), Tokyo : Akashi-Shoten.

Truchot, C. (éd.) (1994), *Le plurilinguisme européen*, Paris : Honoré Champion.

Wada, M. (2004), « Shôgakkô Eigo Kyôiku, Gengo seisaku, Taishû (« L'enseignement de l'anglais au primaire, Politique linguistique, Grand public »), *in* Otsu, Y. (éd.), *Shôgakkô deno Eigo kyôiku wa hitsuyô ka ?* (*L'Enseignement de l'anglais au primaire est-il nécessaire ?*), Tokyo : Presse universitaire de Keio.

Yamada, Y. (2005), *Nihon no Eigo-kyôiku* (*L'enseignement de l'anglais au Japon*), Tokyo : Iwanami Shinsho.

Yamazaki, M. (2008), « Musashi Kôtô-gakkô, Chûgakkô ni okeru daini gaikokugo no jugyô » (« Les cours de 2e langue étrangère au Lycée et au Collège Musashi »), *in Kyaria Design ni tsunagaru tagengo kyôiku* (*Éducation multilingue pour le « Career Design »*), Tokyo : Institut japonais pour l'éducation privée, pp. 17-20.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334